

# マインドセット：成長的思考態度は学生の 学びにどのような影響を与えるのか

武 藤 浩 子

## 1. 問題の設定

### 1.1. 研究の目的

本研究は、ドゥエック（2006=2016）が提唱する「知能に関する思考態度<sup>(1)</sup>」（student's mindsets about their intelligence）に着目し、大学生を対象として、「知能に関する思考態度（マインドセット）」と、授業に関する認識、および授業内・授業外の学習行動との関係について検討するものである。具体的には、学生のマインドセット—成長的思考態度（growth mindset）を持つのか、もしくは固定的思考態度（fixed mindset）を持つのか<sup>(2)</sup>—によって、授業に関する認識や、授業内の学習行動（質問行動）、授業外の学習行動（自習時間）、また学習成果の一指標である GPA に差異があるのかについて実証的に明らかにする。

### 1.2. 主体的な学びと「マインドセット」

大学においては、学生が主体的に学ぶことが求められ、産業界では主体性のある人材が求められている。知識基盤社会においては、学校、大学を卒業したのちも学び続ける必要があり、「学習はますます一生続く過程としてとらえられるようになっていく」（Schunk & Zimmerman 2008=2009）と考えられ、そのような主体的な学びに関連して、学習動機づけ研究の重要性はますます増していく（鹿毛 2018）と考えられる。

自己調整学習（Self-Regulated Learning）を提唱した学習心理学者のシャンク & ジーマーマン（2008=2009）は、「学習」は、知識だけでなく、学習者の能動的関わり方にまで拡張されるとしている。また、新しい能力観の枠組みを示したファデルら（2015=2016）は、「知識」・「スキル」・「人間性」の3次元に、「メタ学習<sup>(3)</sup>」を加え、メタ認知<sup>(4)</sup>の必要性とともに、「自分の能力は努力することで伸ばせる」と考える成長的思考態度を身に付けることの重要性を示唆した。シャンク & ジーマーマンにおいても、学習者の能動的な関わりに影響を与えるものとして、成長的思考態度が取り上げられている。この成長的思考態度とは、ドゥエック（2006=2016）が提唱したもので、学習者が、固定的思考態度（fixed mindset）か、成長的思考態度（growth mindset）か、どちらのマインドセットを持つかが、学習態度、ひいては学習成果に影響を与えるという視点である。

マインドセット研究は、主に小中高校や大学という教育の場において行われてきたが、教育以外の

分野からも着目されている。例えば、経済学者である川西・田村（2019）は、マインドセット研究に着目し、日本の労働生産性の低さと固定的思考態度の関連について考察している。

本論文では、このように自己調整学習の動機づけや、新しい能力観の枠組み（Fadel et al. 2015＝2016）でも重視され、個々の学びに影響を与えると考えられるマインドセットに着目し、大学生を対象として、マインドセットと学びとの関連について実証的に検討する。

ここでマインドセットについて改めて確認しておく。ドウェックは、学習者の動機づけに影響を与えるマインドセットについて、固定的思考態度（fixed mindset）と成長的思考態度（growth mindset）の2つの思考態度として示した（表1）。

固定的思考態度とは、自分の能力は固定しており変わらないと考えることであり、他方、成長的思考態度とは、自分の能力は努力次第で伸ばすことができると考えることである<sup>(5)</sup>。ドウェックは、成長的思考態度を持つか、固定的思考態度を持つかという知能に関する信念の持ち方が、学習行動や学習結果に影響を与えることを実証的に示している（Mueller & Dweck 1998, Hong, Dweck et al. 1999）。また、学習者のマインドセット（固定的もしくは成長的思考態度）は、長期にわたって比較的安定しているとされる（Dweck & Master 2008＝2009）ものの、教育的介入により変化させる取り組みも行われている（Dweck, Walton & Cohen 2014, The Mindset Scholars Network）。

日本においても、マインドセットと課題遂行との関係や、自尊心など他の個人特性との関係が検討されている（及川 2005, 藤井 2014）。しかしながら、学習者のマインドセットが、実際の授業に関する認識や、授業内・授業外において学習者の主体性が求められる学習行動に影響を与えるのかについては検討の余地があると考ええる。そこで、本稿では、マインドセットと、授業に関する認識、授業内・授業外の学習行動、学習成果との関係に着目し、実証的に検討を行う。次節では、これに関わる先行

表1 マインドセットの概要

	固定的思考態度 (Fixed Mindset)	成長的思考態度 (Growth Mindset)
定義	能力は固定的で変わらないという信念を持つ	能力は努力次第で伸ばすことができるという信念を持つ
学習者の目標	勉強することを捨てても、見た目を賢くみせること	困難でリスクがあっても、新しいことを学習すること
学習の基となるものは、	生まれつきの能力	努力と学習方略
努力をすることは、	知能が低いことを示す	知能を活性化させ、知能を用いること
失敗することは、	知能が低いということ	必要な努力をせず、学習方略が優れていなかったこと
学習者の特徴	他者からの評価を気にして、チャレンジしない	自己の向上に関心を持ち、チャレンジする

ドウェック（2006＝2016）、ドウェック & マスター（2008＝2009）を参考に筆者作成

研究について検討する。

### 1.3. 先行研究の検討

#### (1) 授業に関する認識

成長的思考態度を持つことは、学習行動や結果に影響を与えることは検討されているが (Hong, Dweck et al. 1999, Dweck 2007), 授業という学習をする場の認識に影響を与えるかどうかについては十分に明らかにされていない。例えば、学習者が、授業について考える場と認識しているのか、また質問をする場と認識しているのかによって、授業における学習行動に違いが出ると考えられる。そこで、マインドセットと上記のような授業に関する認識の関連について検討を行う必要があると考える。

#### (2) 授業内の学習行動—質問行動

ドゥエック (2006=2016) は、成長的思考態度を持つ学生は、自分の能力の向上に関心を持ち質問をすることを躊躇わないと述べたが、成長的思考態度と授業における質問行動との関係を実証的に示した研究は管見の限りではない<sup>(6)</sup>。そこで、成長的思考態度と授業での質問行動について検討を行う。また、マインドセットは長期にわたって変化しづらいとされているが、学生のマインドセットと、その学生の小中高校での質問行動との関係についても併せて検討する。

#### (3) 授業外の学習行動—自習時間

大学生の自習時間に関して、「新たな未来を築くための大学教育の質的変換に向けて」（中央教育審議会 2012）では、主体的な学習として授業外の学修時間確保の必要性を示している。畑野・溝上 (2013) は、自習時間を「授業に関する自習時間」と「授業とは関係のない自主的な自習時間」に分けた上で、自習時間数と主体的な授業態度に関連があることを示唆した。谷村 (2011) も同様に自習時間（自主学習時間）が長いと授業の積極的参加度が高くなることを示した。これらは、自習時間と主体的な学習態度との関連を検討したものだが、成長的思考態度と自習時間との関連については示されていない。

一方、経済学者である川西・田村 (2019) は、日本の学生のマインドセットが固定的思考態度に偏ることで、「努力しても自分の能力は伸びない」と考えるようになり、それが学習時間を減少させるという可能性を提示した。しかしながら、これは推測に留まっており、固定的・成長的思考態度と自習時間に関連が見られるのかについては、実証的に明らかにする必要があると考える。

#### (4) 学習成果 (GPA)

先行研究 (Dweck 2006=2016, Costa & Faria 2018) では、成長的思考態度を持つ学生の GPA は高い傾向があることが示されている。しかしこれらは日本以外の学校での結果であり、日本の大学生についても、マインドセットと学習成果 (GPA) について分析を行う必要があると考える。

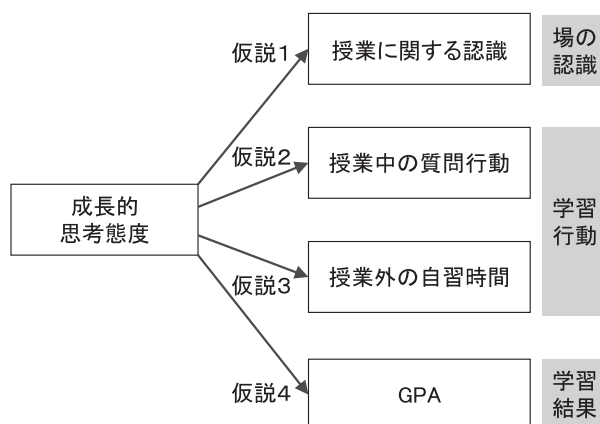


図1 分析の枠組み

#### 1.4. 本研究の目的

本研究の目的は、ドゥエック（2006＝2016）の提唱する「知能に関する思考態度（マインドセット）」に着目し、大学生を対象として、学生のマインドセットと、授業に関する認識、授業内・授業外の学習行動等との関係について検討することである。具体的には、成長的思考態度を持つ学生と、固定的思考態度を持つ学生の2つのグループを比較することで、成長的思考態度を持つことは、授業に関する認識や、授業中の学習行動（質問行動）、授業外の学習行動（自習時間）、また GPA に影響を与えるのかについて統計的に検討する。本研究の分析の枠組みを図1に示す。

本研究では、次のような仮説を設定する。

【仮説1】成長的思考態度を持つ学生は、固定的思考態度を持つ学生に比べて、授業を学生自身が考えることで学んでいく場であり、学生が質問する場であると認識する。

【仮説2-1】成長的思考態度を持つ学生は、固定的思考態度を持つ学生に比べて、授業中に自発的に質問をする。

【仮説2-2】成長的思考態度を持つ学生は、固定的思考態度を持つ学生に比べて、小中高校においても、授業中に自発的に質問をする。

【仮説3】成長的思考態度を持つ学生は、固定的思考態度を持つ学生よりも、自習時間が長い。

【仮説4】成長的思考態度を持つ学生は、固定的思考態度を持つ学生よりも、GPAが高い。

## 2. 方法

### (1) 調査の概要

首都圏にある四年制私立A大学の学部学生を対象として質問紙調査を行った。A大学は、選抜性が高い総合大学である。調査期間は2017年6月～7月であり、授業等で質問紙を配布し任意に回答を依頼した。回収は446件であったが、次のものを分析対象外として、最終的に404件を分析対象と

した（分析対象外：選択項目未記入 21 件，留学生 16 件，院生・科目等履修生 5 件）。学年は，1 年生 109 名，2 年生 80 名，3 年生 111 名，4 年生 104 名であった。また，所属学部は教育学系が多いが，その他に文学系や社会科学系，理工学系など多様であった。

## （2）調査項目

本研究では，次の調査項目を使用した。

**知能に関する思考態度** Dweck（2007）の 6 項目の Mindset Scale<sup>(7)</sup>（マインドセット尺度）を，及川（2005）などを参考にし，筆者が日本語訳したものを使用した（表 2）。調査票では「次に，人の知的能力に関して，あなたの考えをお聞きする項目が並んでいます」と示した上で，表 2 の 6 項目について「1. まったくそう思わない」～「6. まったくそう思う」の 6 件法で回答を求めた。

**授業に対する認識** 「大学の授業に関して，あなたの考えをお聞きする項目が並んでいます」と示した上で，「授業は，学生自身が考えることで，学んでいく場だと思う」，「授業は，学生が質問をするような場ではないと思う」について，上記と同様に 6 件法で回答を求めた。

**大学での質問行動** 「教員の講義を聞いて疑問を感じたとき，授業中に」という場面を設定し，「自発的に質問する」について「1. まったくあてはまらない」～「6. 非常によくあてはまる」の 6 件法で回答を求めた。

**小中高校での質問行動** 「小学校や高等学校では，授業中に質問をしましたか？」と示し，小・中・高校それぞれについて，「1. まったくしない」～「6. とてもよくした」の 6 件法で回答を求めた。

**自習時間（授業に関する自習 / 自主的な自習）** 「次の授業以外の学習時間（自習時間）について，1 週間あたりの時間数でお答えください。」と示した上で，「授業に関する学習時間（予習や課題，レポート作成など）」および「授業とは関係のない自主的な学習時間（資格試験や教養を高める学びなど）」について，1 週間あたりの時間数を，1. 1 時間未満，2. 1～2 時間，3. 2～5 時間，4. 5～10 時間，5. 10～15 時間，6. 15 時間以上の 6 件法で回答を求めた。

**GPA** 「GPA についてお教えてください」と示した上で，1. 1.4 以下，2. 1.5～1.9，3. 2.0～2.4，4. 2.5～2.9，5. 3.0～3.4，6. 3.5 以上，7. GPA はまだでていない，のいずれかから回答を求めた。1 年生は，「7. GPA はまだでていない」となり GPA 分析の対象外となる。

表 2 マインドセット尺度

- |   |
|---|
| 1. 私はある一定の知的能力をもって生まれてきており，それを変えることは実際にはできない <sup>†</sup> |
| 2. 私の知的能力は，自分自身ではほとんど変えることができない <sup>†</sup>              |
| 3. 新しいことを学ぶことはできても，私の基本的な知的能力は変えることはできない <sup>†</sup>     |
| 4. いまの私の状態がどうであっても，私は自分の知的能力を伸ばすことができる                    |
| 5. 私はいつでも，自分の知的能力をかなり伸ばすことができる                            |
| 6. 私の知的能力が高くても低くても，私はいつでも自分の知的能力を非常に大きく向上させることができる        |

その他の項目 上記項目以外に性別、学年についても回答を求めた。

### (3) 分析方法

本研究では、成長的思考態度を持つ学生と、固定的思考態度を持つ学生の、授業に関する認識や学習行動等を比較する。固定的・成長的思考態度を持つ学生の分類については、Hong, Dweck et al. (1999) を参考にし、マインドセット尺度値の下位を固定的思考態度を持つ学生、上位を成長的思考態度を持つ学生とした<sup>(8)</sup>。本研究のマインドセット尺度値の平均値が4.07であったことを考慮し、1-3.6を固定的思考態度を持つ学生（128名）とし、4.6-6.0を成長的思考態度を持つ学生（125名）とした。3.6-4.6の学生はどちらにも属さないため分析対象者は253名となった。分析には、IBM SPSS Statistics 26を用いた。

分析にあたり、まず基礎的分析として、学年別、性別の成長的思考態度を持つ学生と固定的思考態度を持つ学生の割合を確認する。次に「本研究の目的」で示した仮説1～4の検討を行う。

## 3. 結果

### 3.1. 学年・性別による差異

まず、基礎的分析として、学年や性別による固定的・成長的思考態度を持つ学生の割合について確認した。固定的・成長的思考態度について学年別の差異をみるために $\chi^2$ 検定を行ったところ $p = .343$ となり、有意な差がないことが確認された（表3）。

前述したように先行研究では、マインドセットは変わりづらいとされているが、日本の大学生においても、学年が上がることで成長的思考態度を持つ学生が増えるなどの傾向は見られなかった。

次に性別によって、固定的・成長的思考態度を持つ学生の割合が異なるかについて確認した。 $\chi^2$ 検定では $p = .293$ となり、男女で固定的・成長的思考態度を持つ学生の割合に有意な差がないことが確認された（表4）。

### 3.2. 授業に対する認識

固定的思考態度を持つ学生と、成長的思考態度を持つ学生では、授業に対する認識に差異があるの

表3 学年別

					%
	1年生	2年生	3年生	4年生	計
固定的思考態度	46.9	60.7	50.8	45.6	50.6
成長的思考態度	53.1	39.3	49.2	54.4	49.4
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	(N=64)	(N=56)	(N=65)	(N=68)	(N=253)

$$\chi^2(3) = 3.331 \quad p = .343$$

表4 性別

	%		
	男子	女子	計
固定的思考態度	53.4	46.7	50.6
成長的思考態度	46.6	53.3	49.4
合計	100.0	100.0	100.0
	(N = 148)	(N = 105)	(N = 253)

$\chi^2(1) = 1.107 \quad p = .293$

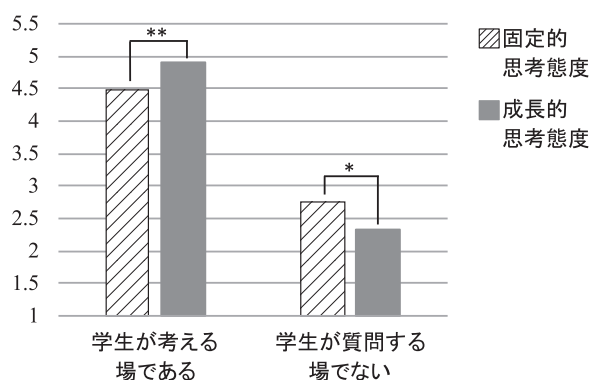


図2 授業で学生に求められる態度認識

だろうか。「授業は、学生自身が考えることで学んでいく場」と考えるのか、「授業は、学生が質問をするような場ではない」と考えるのかについて、 $t$ 検定を行ったところ、前者は $t = -3.275$ ,  $df = 242.509$ ,  $p < .01$ , 後者は $t = 2.608$ ,  $df = 251$ ,  $p < .05$ で有意な差があり、【仮説1】は支持された（図2）。

成長的思考態度を持つ学生は、「授業は、学生自身が考えることで、学んでいく場」と考える傾向がみられ、また、「授業は、学生が質問をするような場ではない」とは考えない（言い換えれば「授業は学生が質問する場である」と考える）」という傾向があることが明らかになった。

### 3.3. 授業中の質問行動

#### (1) 大学の授業での自発的質問

固定的思考態度を持つ学生と成長的思考態度を持つ学生の自発的な質問行動について確認する。大学の授業での自発的な質問について $t$ 検定を行ったところ、有意な差がみられ（ $t = -3.849$ ,  $df = 219.751$ ,  $p < .001$ ），【仮説2-1】は支持された（図3）。成長的思考態度を持つ学生は、固定的思考態度を持つ学生に比べて、大学の授業で自発的に質問をしていることが示された。

#### (2) 小中高校の授業での自発的質問

成長的思考態度を持つ学生は、小中高校でも授業中によく質問をしていたのだろうか。小中高校



での自発的な質問について  $t$  検定を行ったところ、小・中・高校それぞれにおいて有意な差がみられ（小学校  $t = -2.377$ ,  $df = 251$ ,  $p < .05$ ; 中学校  $t = -3.277$ ,  $df = 251$ ,  $p < .01$ ; 高校  $t = -3.855$ ,  $df = 227.027$ ,  $p < .001$ ）, 【仮説 2-2】は支持された（図 4）。

先行研究で示されたようにマインドセットは長期にわたり比較的安定しているとする、大学で成長的思考態度を持つ学生は、小中高校でも成長的思考態度を持っており、小中高校においても、授業中に質問するという行動を取ってきたとも考えられる。

### 3.4. 授業外の自習時間

固定的思考態度を持つ学生と成長的思考態度を持つ学生の、授業外の自習時間について確認する。「授業に関する自習時間」と「授業とは関係のない自主的な自習時間」のそれぞれについて確認したところ、両者とも有意な差は見られなかった（授業に関する自習時間  $t = 0.689$ ,  $df = 251$ ,  $p = .492$ ; 授業とは関係のない自主的な自習時間  $t = -1.348$ ,  $df = 251$ ,  $p = .179$ ）。【仮説 3】については、支持されなかった（図 5）。

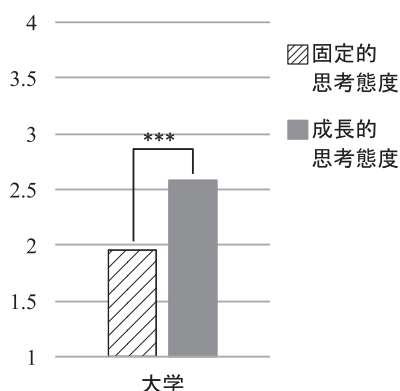


図 3 授業での自発的質問（大学）

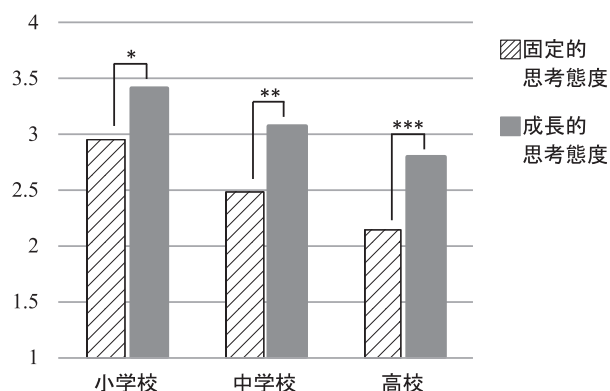


図 4 授業での自発的質問（小中高）

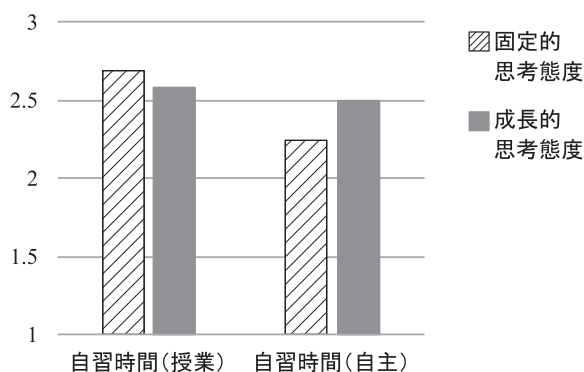


図 5 自習時間



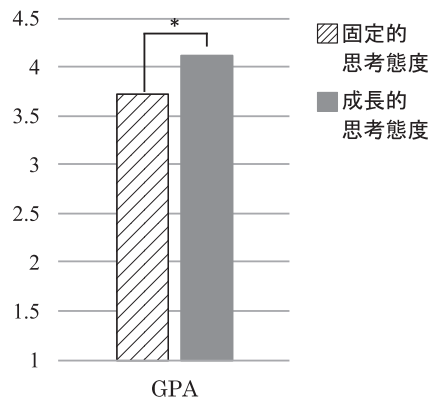


図6 GPA

### 3.5. GPA

固定的思考態度を持つ学生と成長的思考態度を持つ学生の、成績（GPA）を比較したところ、 $t = -2.091$ ,  $df = 189$ ,  $p < .05$  となり、有意な差があることが確認され、【仮説4】は支持された（図6）。

## 4. 考察

本結果について、研究の目的で示した4つの視点からまとめ、考察する。

(1) 成長的思考態度を持つ学生は、固定的思考態度を持つ学生に比べて、授業を学生自身が考えることで学んでいく場と認識し、また授業は学生が質問する場ではないとは認識しないことが示された。マインドセットによって、授業という「学習の場」をどのように認識しているのかが異なり、成長的思考態度を持つ学生は、授業を学生自身が考えることで学んでいく場と認識することで、授業で考えることで学ぶようになり、また授業は学生が質問する場であると認識することで、授業で質問するようになるのではないかと考えられる。

(2) 授業での質問行動について、成長的思考態度を持つ学生は、固定的思考態度を持つ学生に比べて、授業中に自発的に質問をすることが示された。本研究は、これまでのマインドセット研究では実証されていなかった、マインドセットと授業における質問行動の関係を明らかにしたと考える。また、成長的思考態度を持つ学生は、固定的思考態度を持つ学生に比べて、小中高校でも自発的に質問をしていたことが示された。大学で成長的思考態度を持つ学生は、小中高時でも成長的思考態度を持っており、授業中に質問するという行動を取っていたと考えられる。このような小中高校また大学における成長的思考態度と質問行動の関係から考えると、大学卒業後の仕事の場においても、成長的思考態度を持つことで、自発的な質問が促されるのではないかと推測される。

(3) 成長的思考態度を持つ学生と、固定的思考態度を持つ学生では、自習時間については差異がないことが示された。川西・田村（2019）は、日本の学生のマインドセットが固定的思考態度に偏ることが学習時間を減少させているのではないかと考察したが、本研究から、固定的思考態度と自習時間

とは関連しないことが実証的に示された<sup>(9)</sup>。学習者のマインドセットと学習行動との関係については、様々な要因が関係すると考えられるため、本研究で取り組んだように実証的に示していく必要があると考える。

(4) 日本以外の学校で行われた先行研究と同様に、成長的思考態度を持つ学生は、固定的思考態度を持つ学生よりも、GPAが高い傾向があることが示された。

これらの結果から、固定的思考態度を持つ学生と比較して、成長的思考態度を持つ学生の学びについて考察すると、成長的思考態度を持つ学生は、授業を「学生自身が考えることで学んでいく場」と認識することで、授業で考えることで学ぶようになり、また授業を「学生が質問する場」とであると認識することで、授業で質問するように行動するのではないかと考えられる。一方、授業外の自習時間数については固定的思考態度を持つ学生より多いとは言えないものの、学習成果の一指標であるGPAは高い傾向がある。また、成長的思考態度を持つ学生は、小中高校においても授業で質問をするという学習行動をとっており、それによって小中高校・大学と質問をする経験を積み重ねているのではないと考えられる。

学習者が自ら主体的に学び、能動的に関わり続けるためにどのような要因が関与するのか、本研究では、学習動機づけの中でも「知能に関する思考態度（マインドセット）」に着目し、授業に関する認識や、授業内・授業外の学習行動等との関係について検討を行った。成長的思考態度と学習に関する認識や学習行動については、様々な要因が関連すると考えられ<sup>(10)</sup>、今後も継続して検討していく必要があると考える。大学卒業後も学び続けることが必要とされる知識基盤社会においては、主体的な学習者は、児童・生徒・学生から社会人にも拡張されると考えられる。主体的な学びについて、社会人にも対象を広げ研究を行うことを今後の課題としたい。

注(1) 「知能に関する思考態度」(student's mindsets about their intelligence) は、日本語訳では「知能観」と呼ばれることもあるが、本論文では「知能に関する思考態度」として記載する。

(2) 「知能に関する思考態度」には複数の日本語訳があり、growth mindset は、成長的知能観、増大的知能観、拡張的知能観、しなやかマインドセットなど、また fixed mindset は固定的知能観、硬直マインドセットと訳されることもあるが、本研究においては、ファデルほか（2015=2016）の訳語である成長的思考態度と固定的思考態度を使う。また、Hong, Dweck らの1999年論文では、growth mindset, fixed mindsetではなく incremental theory, entity theory が使われている。

(3) ファデルらは、この「メタ学習」の次元について、OECDは省察性(reflectiveness)と呼び、EUのキー・コンピテンシー参照枠組み(Reference Framework of Key Competencies)や21世紀型スキルの学びと評価(the Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills)では、「学び方の方略」(learning how to learn)と呼んでいるとしている。

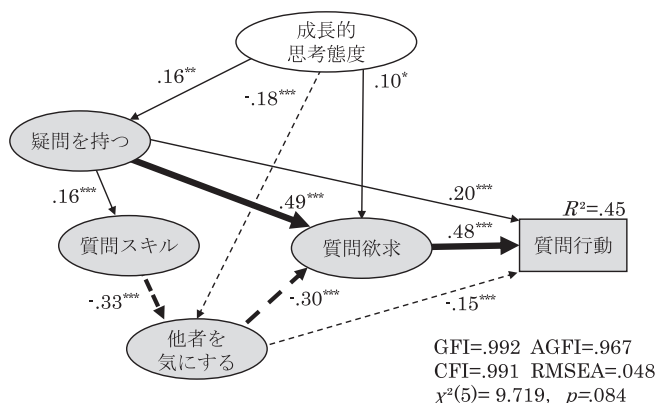
(4) 「メタ認知」(meta cognition)とは、考えることについて考えること(Fadel et al. 2015=2016)とされる。日本での「メタ認知」研究としては、三宮(2008)などがある。

(5) ここでは固定的思考態度、成長的思考態度と二元的に示しているが、ドゥエックは、人はどちらの思考態度も持っており、状況や対象とされる能力によっても変わるとする。また人の能力を一元的に見る立場はとらず、ガードナー(1999=2001)が示したように能力は多元的なものと捉えている。

- (6) 2017年に筆者がスタンフォード大学の Dr. Dweck を尋ね、マインドセット研究について相談をした際に、マインドセットと質問行動に関する実証的研究は行われていないことを確認した。
- (7) マインドセット尺度 (Mindset scale) の英語原文は次のとおりである。

1. You have a certain amount of intelligence, and you really can't do much to change it. <sup>†</sup>
2. Your intelligence is something about you that you can't change very much. <sup>†</sup>
3. You can learn new things, but you can't really change your basic intelligence. <sup>†</sup>
4. No matter who you are, you can change your intelligence a lot.
5. You can always greatly change how intelligent you are.
6. No matter how much intelligence you have, you can always change it quite a bit.

- (8) マインドセット尺度は、Dweck (2007) など多くの研究により高い信頼性が確認されているが、筆者が日本語訳を行ったため改めて確認したところ、Cronbach の  $\alpha$  係数は、.89 となり、高い信頼性が確認された。
- (9) 上記 6 と同様に、成長的思考態度と自習時間の長さとは関連しないという知見を Dr. Dweck から口頭で伺った。その理由としては、固定的思考態度を持ちながら真面目に自習に取り組む学生がいるためとのことであった。
- (10) 成長的思考態度は、質問行動や質問行動に関わる他の要因とどのように関連するのか、武藤 (2020) の「質問行動の生起に関わる要因モデル」に基づき、本稿のデータで検討を試みた（「質問行動の生起に関わる要因モデル」は、下図でグレーで示した 5 要因の関連を示したモデルである）。この「質問行動の生起に関わる要因モデル」に「成長的思考態度」を組み込み、下図のようなパスを設定したところ、GFI=.992, AGFI=.967, CFI=.991, RMSEA=.048 と高い適合度が得られた。このパスモデルから、成長的思考態度を持つことは、「疑問を持つ」ことや「質問欲求」を高める一方、「他者を気にする」ことを減じることが示された。それにより質問行動が促進されることが示唆された。



## 参考文献

- 中央教育審議会, 2012, 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf).
- Costa, A. & Faria, L., 2018, "Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review," *Frontiers in Psychology*, Vol. 9, Article 829.
- Dweck, C. S., 2006, *Mindset: The new psychology of success*, Random House (=2016, 今西康子訳『マインドセット「やればできる!」の研究』草思社).
- , 2007, "Boosting Achievement with Messages that Motivate," *Education Canada*, 47, 2, pp. 6–10.

- Dweck, C. S. & Master, A., 2008, "Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning," In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning*, Taylor & Francis (=2009, 「自己調整学習を動機づける知能観」塚野州一編訳『自己調整学習と動機づけ』北大路書房, pp. 25-43).
- Dweck, C. S., Walton, G. M. & Cohen, G.L., 2014, "Academic Tenacity -Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning," <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B., 2015, *Four-dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*, The Center for Curriculum Redesign (=2016, 岸学監訳『21世紀の学習と教育の4つの次元—知識, スキル, 人間性, そしてメタ学習—』北大路書房).
- 藤井勉, 2014, 「他者軽視傾向との関連から見た遂行接近目標」『学習院大学人文』(12), pp. 119-130.
- Gardner, H., 1999, *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century* (=2001, 松村暢隆訳『MI：個性を生かす多重知能の理論』新曜社).
- 畑野快, 溝上慎一, 2013, 「大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討」『日本教育工学会論文誌』37 (1), pp. 13-21.
- Hong Y., Dweck C.S., Chiu C., Lin D. M. S. & Wan W., 1999, "Implicit Theories, Attributions, and Coping: A Meaning System Approach," *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77, No. 3, pp. 588-599.
- 鹿毛雅治, 2018, 「学習動機づけ研究の動向と展望」『教育心理学年報』第57集, pp. 155-170.
- 川西論, 田村輝之, 2019, 「グリット研究とマインドセット研究の行動経済学的な含意—労働生産性向上の議論への新しい視点—」『行動経済学』第12巻, pp. 87-104.
- The Mindset Scholars Network, <http://mindsetscholarsnetwork.org/>.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S., 1998, "Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 75, No. 1, pp. 33-52.
- 武藤浩子, 2020, 「学生の質問行動に影響を与える要因の検討」『大学教育学会誌』第41巻, 第2号, pp. 45-52.
- 三宮真智子編, 2008, 『メタ認知：学習力を支える高次認知機能』北大路書房.
- 及川昌典, 2005, 「知能観が非意識的な目標追求に及ぼす影響」『教育心理学研究』53, pp. 14-25.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J., 2008, "An Essential Dimension of Self-Regulated Learning," In Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning*, Taylor & Francis (=2009, 「モチベーション—自己調整学習の基本的特質—」塚野州一編訳『自己調整学習と動機づけ』北大路書房, pp. 1-23).
- 谷村英洋, 2011, 「学生の学習時間と学習成果」『大学経営政策研究』第1号, pp. 69-84.